

MASTER OF ADVANCED STUDIES / DIPLÔME
D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRÉ SECONDAIRE II

**Intégration scolaire : l'espoir de
l'espéranto**

Auteur :

Charles RODUIT

Directeur :

Patrick BONVIN

Jury :

Valérie BENOIT

Juin 2014

Résumé

L'intégration scolaire vise à donner la chance à tous les élèves, présentant des handicaps ou non, de langue maternelle francophone ou non, de suivre une scolarité normale.

Dans ce mémoire, nous allons traiter de la situation et de la problématique de l'intégration scolaire et décrire en quoi l'espéranto peut apporter sa pierre à l'édifice. Les élèves présentant des troubles dyslexiques formant une grande proportion des élèves de nos classes, ce mémoire se concentre sur les effets de l'espéranto sur les troubles de la dyslexie. Les exercices de réadaptation effectués dans le cabinet de logopédie par l'élève présentant des troubles de la dyslexie peuvent être repris naturellement par l'exercice de l'espéranto dans les salles de classes par tous les élèves.

Les bénéfices de l'espéranto, loin de se cantonner aux seuls élèves présentant des troubles de la dyslexie, peuvent aussi profiter aux élèves allophones ainsi qu'à tous les élèves présents dans les salles de classes. La valeur propédeutique de l'espéranto permet à tous les élèves d'améliorer l'efficacité de leur apprentissage dans les langues. En Suisse tout particulièrement, l'allemand pourra être plus efficacement appris en ayant un préalable en espéranto. Plus généralement, l'apprentissage de l'anglais, langue internationale, est facilité par la connaissance de l'espéranto.

Mots-clés : intégration, dyslexie, espéranto, langue, diversité

Table des matières

1	Introduction	1
1.1	L'intégration scolaire	1
1.2	Qui intégrer ?	1
2	La dyslexie	3
2.1	Difficultés	3
2.2	Aménagements	4
2.3	Réadaptation	4
3	L'Espéranto	6
3.1	Historique	6
3.2	Grammaire	6
3.3	Orthographe	7
3.4	Sémantique	7
4	Espéranto et dyslexie	9
4.1	Phonologie et phonémique	9
4.2	Association son - symbole	10
4.3	Syllabes	10
4.4	Morphologie	11
4.5	Syntaxe	12
4.6	Sémantique	13
4.7	Confiance	14
4.8	Transfert	14
5	Espéranto et les autres	14
5.1	La valeur propédeutique de l'espéranto	15
5.2	L'espéranto et l'allemand	17
5.3	L'espéranto et l'école	18
6	Conclusion	19

1 Introduction

1.1 L'intégration scolaire

L'intégration scolaire vise à donner la même chance à tous les élèves. Qu'ils présentent un handicap ou non, allophones ou non, ils ont la possibilité de suivre une scolarité normale. L'intégration d'élèves différents est importante pour ces derniers, mais aussi pour l'apprentissage de la diversité au sens large.

Un récent rapport de la conférence des directeurs de l'instruction publique met l'accent sur l'importance de la compréhension mutuelle et de la tolérance interculturelle (Hutterli et al., 2012).

L'article 20 de la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (Droits fondamentaux, 2004) stipule que :

1. Les cantons veillent à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques.
2. Ils encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé.
3. Ils veillent notamment à ce que les enfants et les adolescents qui ont des difficultés de perception ou d'articulation ainsi que leur proche entourage puissent apprendre une technique de communication adaptée à ces difficultés.

Nous avons donc ici les bases de l'intégration scolaire. Qui sont donc ces élèves que l'on doit accueillir au sein de l'école ?

1.2 Qui intégrer ?

Le spectre des élèves à intégrer peut se répartir en trois catégories : les élèves allophones, ceux présentant des problèmes psychiques et ceux présentant des problèmes physiques.

Les statistiques étant très faibles concernant la population d'élèves allophones dans les classes normales, regardons celles concernant les élèves de nationalités étrangères (Ryser & von Erlach, 2007). La part de classes notées très hétérogènes (comptant au moins 30 % d'élèves de nationalité étrangère) est de 55 % pour les classes de secondaire I (figure 1)

à exigences élémentaires et de 18 % pour les classes de secondaire I à exigences étendues. Non seulement, ces parts vont croissantes, montrant l'importance toujours plus grande de la diversité culturelle et linguistique dans nos classes, mais, de plus, on peut noter une disparité entre les classes à exigences élémentaires et les classes à exigences élevées. Si l'on admet que les élèves de nationalité étrangère ne sont pas plus idiots que les Suisses, on doit en conclure que cette disparité est due à un problème au niveau de leur intégration dans le milieu scolaire. On peut faire mieux.

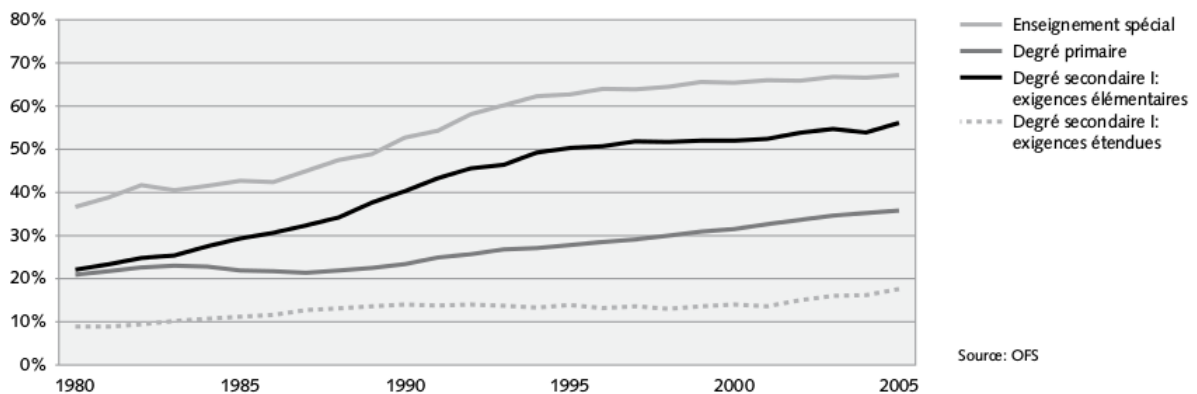


FIG. 1 : Part des classes très hétérogènes au sein de l'école obligatoire selon le degré d'enseignement et le type d'enseignement, de 1980 à 2005 (Ryser & von Erlach, 2007)

Les élèves présentant des handicaps psychiques ou physiques ont aussi une place importante dans l'intégration scolaire. Selon le Bureau des statistiques de l'État de Vaud (2013), les handicaps peuvent être divisés en trois groupes :

Déficiences psychiques et du langage regroupent la dyslexie, l'absence du langage, les troubles de personnalité et les troubles du comportement.

Déficiences mentales incluant les handicaps mentaux scolarisables, éducatifs et les polyhandicaps.

Déficiences sensorielles regroupant les handicaps visuels et auditifs.

Les troubles du langage (avec la dyslexie) représentent la catégorie de handicap la plus présente dans les écoles spécialisées après les troubles de la personnalité avec 23 % des élèves en classes spéciales dans le canton de Vaud (Service cantonal de recherche et d'information statistiques, Vaud [SCRIS], 2005). Il faut cependant noter que ces statistiques ne concernent que les écoles spéciales, les élèves de classes ordinaires n'étant pas pris

en compte. Les statistiques suisses sur ce sujet sont relativement pauvres concernant l'école ordinaire. En Belgique, l'association sociale des personnes handicapées (ASPH) donne quelques statistiques concernant les enfants dyslexiques dans leur pays (Messoudi & Marlière, 2008). 5-10% de la population serait concernée par ce handicap de manière légère et 1-2% le seraient de manière sévère, ce qui en fait un handicap potentiellement très présent dans nos classes.

Si l'on considère que ces statistiques sont valables dans le canton de Vaud, nous pouvons en conclure que, dans une classe de 20 élèves, 1-2 élèves sont atteints de dyslexie légère et, que sur 5 classes, nous aurons à enseigner à 1 élève sévèrement atteint de dyslexie. Autant dire que nous sommes, en tant qu'enseignants, très concernés par ce trouble. La formation post-obligatoire vaudoise compte plus de 30'000 élèves (gymnases et formations professionnelles), ce qui porte le nombre d'élèves concernés par une dyslexie sévère dans le niveau post-obligatoire à 300-600 élèves.

Les élèves atteints de dyslexie représentant une part importante de la population scolaire, concentrons-nous sur ce trouble.

2 La dyslexie

Selon le Larousse, la dyslexie est définie par une *difficulté d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, en dehors de toute déficience intellectuelle et sensorielle, et de tout trouble psychiatrique.*

L'association sociale des personnes handicapées (ASPH) précise le sens que l'on peut lui donner (Messoudi & Marlière, 2008) : lorsque l'on parle de dyslexie, on peut la voir au sens strict, qui est une difficulté de lecture, mais aussi la dyslexie au sens large, qui englobe la totalité des difficultés de l'apprentissage du langage écrit. Dans le présent mémoire, j'ai choisi de considérer la dyslexie au sens large afin d'inclure plus d'élèves possible dans la discussion.

2.1 Difficultés

Les difficultés que peuvent présenter les élèves présentant des troubles dyslexiques sont variées (Messoudi & Marlière, 2008). La confusion des lettres p et q ainsi que b et d sont souvent présente dans ce trouble. Les sons proches sont aussi fréquemment confondus.

Bien qu'ils ne présentent aucune déficience auditive, certains enfants confondront des sons proches comme le **ch** de **cheval** et le **j** de **jeux**. Les mots "acheter" et "à jeter" pourront ainsi être confondu par des élèves présentant des troubles dyslexiques. Ces élèves peuvent aussi éprouver une difficulté à faire correspondre un phonème (un son) avec un graphème (sa correspondance écrite). Cette difficulté se traduit par une mauvaise orthographe. La mémoire sémantique est aussi mise à l'épreuve. Des objets sémantiquement proche (une chaise et un fauteuil) seront confondus. Leurs difficultés pourront aussi être accompagnés entre autres d'un déficit de mémorisation de l'ordre d'éléments (alphabet, jours de la semaine, gamme des notes, ...).

2.2 Aménagements

Des mesures efficaces sont déjà appliquées dans les différents établissements. La plus visible et la plus facile à mettre en place concerne l'encadrement durant les examens. En effet, il est maintenant courant de proposer un allongement de la durée d'examen aux élèves présentant des troubles dyslexiques. Le point négatif de cette mesure est de stigmatiser ces élèves en les mettant en évidence. Des mesures quotidiennes sont encouragées. Par exemple en réduisant la production écrite (favoriser les textes à trous, les QCM), en ne corrigeant que la matière examinée (orthographe, grammaire, vocabulaire, ...), en évitant les tâches simultanées (écrire en écoutant).

Ces élèves, en dehors des heures de cours, sont pris en charge par des logopédistes qui les aident à travailler leurs difficultés et à adopter des stratégies leur permettant d'être moins disqualifiés. Le problème de cette mesure est de leur apporter une surcharge de travail en plus des efforts supplémentaires qu'ils doivent fournir pour leur travail scolaire.

2.3 Réadaptation

Au sein du cabinet de logopédie, l'élève présentant des troubles dyslexiques s'astreindra à des exercices de réadaptations. Une méthode pour aider les personnes dyslexiques dans leur apprentissage a en outre été développée au Canada. Cette méthode, l'enseignement multisensoriel simultané (EMS) (Bruzea, 1998), propose une rééducation du langage adaptée à des élèves de tous âges. Elle propose de travailler les quelques notions et principes du langage suivant :

- La conscience phonologique et la conscience phonétique. La méthode EMS propose de faire des exercices afin de distinguer les phonèmes, par exemple en isolant les sons à l'intérieure d'une syllabe ou en effectuant des rimes.
- L'association son-symbole. Cette notion vise à travailler la difficulté d'associer un son (phonème) avec une forme scripturale (graphème), et ce dans les deux sens. L'orthographe et la lecture sont ainsi travaillée.
- L'enseignement des syllabes. Un des problèmes des dyslexiques est un mauvais découpage des mots (léger - les jets). Cette notion vise donc à travailler les groupes de sons qui se prononcent d'un seul jet.
- La morphologie. Cette notion consiste à travailler l'habillage des mots, comment ils sont formés (racine, suffixes, préfixes).
- La syntaxe. Cette notion aborde la fonction des mots et l'ordre qu'ils doivent prendre dans la phrase. Elle travaille sur le sens du texte.
- La sémantique. Cette notion traite du sens des mots. L'analyse sémantique d'un mot peut expliquer son sens. Par exemple le mot "maisonnettes" peut être décomposé en plusieurs sèmes : "maison" + "ette" + "s". Le premier sème informe sur la fonction de l'objet (bâtiment destiné au logement), le deuxième informe sur sa petite taille et le dernier sur le pluriel.

Ces recommandations servent de base pour la rééducation par l'enseignement multisensoriel simultané en adéquation avec les troubles de la dyslexie.

Un phénomène particulier m'a intéressé et motivé à faire ce mémoire. Il a été noté que la dyslexie n'est pas uniformément répartie sur le globe bien que nous soyons biologiquement égaux. Les peuples ne sont pas égaux face à la dyslexie. Il a été mis en évidence que la dyslexie était moins présente dans des pays dont le passage de la langue orale à la langue écrite est plus naturelle (Ziegler, Perry, Ma-Wyatt, Ladner & Schulte-Körne, 2003), comme l'italien comparé à d'autres langues comme le français ou l'anglais.

En français, nous avons 36 phonèmes qui peuvent s'écrire de 170 façons différentes (graphèmes). Les Anglais ont 40 phonèmes correspondant à 1120 graphèmes ! Cependant, les Italiens ont 25 phonèmes correspondant à 33 graphèmes. Pour eux, la correspondance orale - écrit est presque parfaite (Département de l'instruction publique de Genève, 2013).

L'espéranto, une langue construite, a 28 phonèmes correspondant à 28 graphèmes. Il y a correspondance parfaite, toutes lettres se prononcent et n'ont qu'une seule manière de se prononcer.

Ayant été initié à l'espéranto, cette particularité m'a poussé à creuser la question de l'avantage que pourrait avoir cette langue pour les dyslexiques. Cependant, avant d'aller plus loin dans cette discussion, il me semble nécessaire de faire une brève introduction à l'espéranto afin de pouvoir montrer de quelle manière cette langue peut aider les élèves.

3 L'Espéranto

3.1 Historique

Le 26 juillet 1887 un certain Zamenhof fait paraître une brochure de 40 pages sous le nom "Lingvo Internacia de Doktoro Esperanto". Elle présente une nouvelle langue construite. Très vite elle fait des adeptes. Quelques années plus tard, en 1905, lors d'un congrès international sur l'espéranto, Zamenhof fait voter le "Fundamento" (Zamenhof, 1913), qui fixe une bonne fois pour toutes les règles de l'espéranto. Ce texte est édité sous la forme d'un livre contenant les 16 règles de grammaires, un vocabulaire et des exercices. Certaines parties sont traduites en 5 langues. Durant ce même congrès est voté un texte sur la neutralité de la langue. L'espéranto ne peut pas être utilisée pour remplacer une langue ethnique (Joguin, 2003).

Aujourd'hui, l'espéranto est une langue vivante. Elle fait partie des 3% des langues ayant plus de un millions de locuteurs (Joguin, 2003). Une statistique précise du nombre de d'espérantophones est impossible à fournir, l'espéranto n'étant pas liée à un territoire. La littérature disponible en espéranto est très riche. Elle consiste en plus de 35000 ouvrages d'origine très variées (Joguin, 2003).

3.2 Grammaire

Les règles de grammaire espérantiste ont la particularité d'avoir été gravées dans le marbre. "La fundamento" (Zamenhof, 1913), éditée en 1913, dicte les 16 règles de grammaire immuables de la langue. La traduction française de ces règles tiens dans 6 pages. Ne voulant pas faire ici de cours exhaustif d'espéranto, je ne mentionne que les

	esti (être)	iri (aller)	lerni (apprendre)
Mi	estas (suis)	iras (vais)	lernas (apprends)
vi (ci)	estas (es)	iras (vas)	lernas (apprends)
li/ŝi/ĝi	estas (est)	iras (va)	lernas (apprend)
ni	estas (sommes)	iras (allons)	lernas (apprenons)
vi	estas (êtes)	iras (allez)	lernas (apprenez)
ili	estas (sont)	iras (vont)	lernas (apprennent)

TAB. 1 : Dans la conjugaison, seul le sujet donne l'information du nombre. Le suffixe informe sur le temps. La construction est similaire pour les autres temps. Il suffit de remplacer le suffixe "-as" du présent par celui du passé (-is), du futur (-os), du conditionnel (-us) ou de l'impératif (-u).

règles les plus pertinentes pour la problématique qui nous occupe ici.

Les fonctions des mots sont connues sans ambiguïté en espéranto. Par exemple, les noms finissent tous par la lettre "o". La maison se dira "la domo", le chat "la kato", le miroir "la spegulo". Les adjectifs finissent tous par la lettre "a". Ainsi, beau se dira "bela", grand "granda", chaud "varma". De plus, le pluriel se note toujours avec la lettre "j". Par exemple "La pomoj", "la grandaj knaboj".

La conjugaison des verbes est tout aussi régulier. Dans le tableau 1, nous voyons que les personnes, le genre et le nombre n'est porté que par le sujet. Le verbe ne porte que le temps. Les verbes à l'infinitif se terminent par "-i", au présent par "-as" au passé par "-is" et au futur par "-os". Par exemple, "Mi parolas" signifie "je parle". "La kato trinkis" signifie "le chat buvait".

3.3 Orthographe

En espéranto, il n'y a pas de problème d'orthographe. Toutes les lettres se prononcent, et elles se prononcent d'une seule manière.

Les mots sont clairement détachés les uns des autres. L'accent tonique est invariablement mis sur l'avant dernière syllabe. On dira "kiom da pomoj vi aĉetos?" (Combien de pommes achèterez-vous?). De cette manière, le découpage des mots se fait sans ambiguïté.

3.4 Sémantique

L'espéranto est une langue agglutinante. Cette caractéristique permet de créer des mots selon des règles simples. Chaque partie (sème) a un sens qui peut être transposé de façon régulière. Ainsi, lorsqu'on se trouve devant un mot nouveau, son analyse sémantique

nous permet d'en trouver son sens.

Cette façon de construire la langue est très puissante car elle permet, grâce à la connaissance d'un faible nombre de racines, de créer une variété d'autant plus grande de termes. Elle permet aussi de créer des nuances que seules les langues agglutinantes savent le faire. La figure 2 illustre ainsi comment, connaissant le mot "iri" ou "legi", on peut construire d'autres mots dérivant des concepts de déplacement ou de lecture respectivement. Si nous connaissons le verbe "legi", signifiant "lire", nous pouvons déduire le sens du mot "legebla" en sachant que le suffixe "-ebla" indique la possibilité (videbla → visible, manĝebla → mangeable). La précision des mots "lego" et "legado", qui signifient tous deux "lecture" en français devient logique lorsque l'on sait que le suffixe "-ad" indique une action qui se fait dans la durée (parolado → discours).

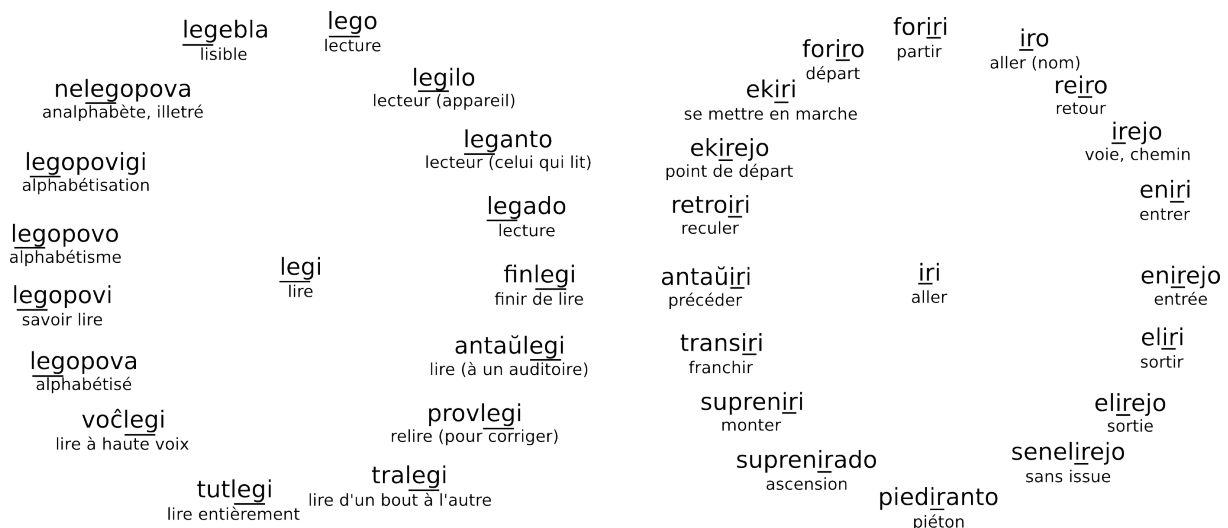


FIG. 2 : Construction de mots à partir de racines. L'ajout d'affixes à la racine permet de créer une panoplie de mots dont la signification est claire. Adapté de "Le nouvel éducateur", 1991 (Institut Coopératif de l'École Moderne, 1991)

L'agglutination peut se faire avec autant de racines et particules qu'il est nécessaire. Par exemple, le mot "sindonema" est constitué des parties suivantes : "sin / don / em / a". Si l'on sait que "doni" signifie donner, le suffixe "-em" signifie "être enclin à", et "sin" signifie soi-même, lorsque l'on se trouve devant le mot "sindonema", sa signification viens de lui-même : "quelqu'un qui est enclin à donner de sois-même". On pourrait donc traduire ce mot par : dévoué.

4 Espéranto et dyslexie

En quoi donc l'espéranto peut-il aider les élèves présentant des troubles dyslexiques ?

Quelques espérantophones dyslexiques ou médecins ont déjà décrit leur expérience personnelle face à l'espéranto. Ils y décrivent leur intuition concernant le bienfait que pourrait avoir l'usage de cette langue (Dahl, 2012 ; AgoraVox, 2008 ; Psychologue.net, 2013). Il manque cependant une étude approfondie qui nous permettrait de comprendre de quelle manière une langue régulière comme l'espéranto peut aider ces élèves. Ce chapitre a l'ambition de poser les bases permettant une étude expérimentale future.

Si l'on reprend les éléments qu'utilisent les logopédistes comme méthode de rééducation, nous pouvons les mettre en relation avec l'espéranto. Nous comprendrons comment nous pouvons continuer à l'école le travail fait en cabinet de logopédie. À l'aide de l'espéranto, l'école peut participer au rôle de rééducateur dans la relation de l'élève face à l'écrit et à l'organisation de la langue en général.

4.1 Phonologie et phonémique

La première notion travaillée est la conscience phonologique et phonémique. Elle entraîne à différencier les sons et les rimes. Elle consiste à isoler les mots ainsi que les parties d'un mot (syllabes, rimes, phonèmes).

La difficulté du français réside en la quasi-absence de tonalité. La séparation des mots est très difficile pour des personnes de langue étrangère ou illettrées. On remarque, par exemple dans la langue créole, qui est une adaptation orale du français, une agglutination des mots avec l'article correspondant ("lari" pour "la rue", "monpé" pour "mon père", "divin" pour du "vin"). La séparation des mots n'est donc pas naturelle dans notre langue.

Cependant, dans d'autres langues, l'accent tonique permet de séparer plus naturellement les mots les uns des autres. Cela est particulièrement vrai en espéranto où la régularité facilite l'apprentissage de ce concept. Parler espéranto nécessite de placer l'accent tonique sur l'avant-dernière syllabe. S'il est bien prononcé, le découpage des mots se fera donc aisément.

Ayant ainsi appris à distinguer facilement les mots dans une langue, l'élève pourra transposer son habileté dans sa langue maternelle en y ajoutant la difficulté des irrégularités.

La conscience phonémique, consistant à repérer les phonèmes dans les mots, se fera

avec l'apprentissage de l'écriture de mots espéranto. Chaque phonème correspondant à un unique graphème, l'écriture de l'espéranto fournira un outil d'autocorrection. Il lui suffira de relire ce qu'il a écrit pour vérifier son exercice et se corriger s'il s'est trompé. On lui donne ainsi un outil particulièrement efficace en le rendant autonome.

4.2 Association son - symbole

La deuxième notion est centrée sur l'association son - symbole. Les irrégularités de langue française rendent cet exercice difficile et obligent le professionnel à choisir des mots simples, avec le moins possible d'irrégularités.

L'espéranto faisant correspondre chaque phonème à un seul et unique graphème, rend cet exercice plus facile. L'élève apprendra donc particulièrement à reconnaître les phonèmes, travaillant sur la conscience phonémique et les traduira en graphème, les symboles. Lorsqu'il se trouvera face à un nouveau mot, l'élève pourra l'écrire sans peur de trébucher sur une irrégularité qui le mettrait en échec.

Une fois que l'élève aura acquis l'association sons-symboles, et une certaine confiance en lui, il pourra travailler sur les exceptions de sa langue d'origine, en particulier le français. L'avantage est donc de séparer les difficultés. La première difficulté, faire correspondre un son avec un symbole, est ainsi travaillée avec l'espéranto. Les difficultés suivantes (différentes façons d'écrire un phonème, accords,...) seront ensuite travaillées sur une base solide.

4.3 Syllabes

La troisième notion travaillée est celle de l'enseignement des syllabes. La syllabe est une unité se situant entre le phonème et le mot. C'est une notion relativement difficile car elle ne se voit pas, et elle passe inaperçu si l'on n'y prête pas attention.

Des jeux de rébus en utilisant des mots syllabes pour former un nouveau mot (une image de "riz" et une autre présentant un "dos" donne "rideau"), sont utilisés et permettent de travailler ces notions de manière efficace.

Les affixes utilisés en espéranto sont monosyllabiques (mal-, -in, vir-, ebl-, ...). L'utilisation de l'espéranto avec la construction ou la décortication des mots permet de faire travailler cette notion en classe.

L'espéranto permet aussi de prendre conscience de cette notion oralement. Comme mentionné précédemment, parler espéranto nécessite de placer un accent tonique sur l'avant dernière syllabe. Si l'élève se trompe, le mot est peu ou pas compréhensible car on ne peut le détacher des autres. Cette notion est donc travaillée en continu, et est fondamentale à cette langue.

4.4 Morphologie

La morphologie des mots est la quatrième notion travaillée dans les cabinets de logopédie. Travailler la morphologie des mots consiste à comprendre comment sont formés les mots, à partir de racine, préfixe et suffixe. La compréhension de cette notion aide l'enfant présentant des troubles dyslexiques à améliorer sa compréhension lors de lectures. Par exemple, une petite maison est dite "maisonnette". Une fois que l'on aura assimilé que "ette" est un diminutif, on construira "voiturette", "clochette", "trompette", mais on sera stoppé dans notre élan par l'irrégularité de la langue. On ne dira pas une montagnette, mais une colline, ni une un arbrette mais un arbuste.

L'espéranto est une langue utilisant ce concept de préfixe-racine-suffixe de manière très efficace. Chaque racine connue pourra être collée à chaque affixe (préfixe ou suffixe) pour former un nouveau mot. Par exemple, maison se dit "domo", maisonnette "dometo" et immeuble "domego", arbre se dit "arbo", arbuste "arbeto" et grand arbre "arbego", chaud se dit "varma", tiède "varmeta" et bouillant "varmega". Le suffixe "-et" aura toujours un sens de diminutif et "-eg" toujours un sens augmentatif. Il en est de même pour une quarantaine d'affixes. Pour en citer quelques-uns, chaussure et cordonnier se diront "ŝuo" et "ŝuisto", froid se dira "malvarma", jument se dira "ĉevalino", etc...

L'élève comprendra plus facilement des textes une fois qu'il aura assimilé cette notion. Son expression orale sera aussi plus efficace. Cette notion lui permettra d'enrichir son vocabulaire espéranto de manière exponentielle. Chaque nouvelle racine apprise pourra être combinée avec la liste d'affixes connu. Comme le montre l'exemple illustré par le tableau 2, lorsqu'il aura assimilé que "ĉelvalo", "virĉevalo", "ĉevalino" et "ĉevalido" signifient respectivement "cheval", "étalon", "jument" et "poulain", il pourra le transposer à tous les racines animales qu'il rencontrera. "vulpo" signifiant "renard", "virvulpo", "vulpino" et "vulpido" viendront naturellement, permettant même de créer des mots qu'il ne connaît pas ou qui n'existent pas dans sa langue maternelle! On pressent ici toute la puissance

-o	ĉevalo (cheval)	ŝafo (mouton)	koko (poule)	kato (chat)
-in	ĉevalino (jument)	ŝafino (brebis)	kokino (poule)	katino (chatte)
vir-	virĉevalo (étalon)	virŝafo (bélier)	virkoko (coq)	virkato (chat)
-id	ĉevalido (poulain)	ŝafido (agneau)	kokido (poussin)	katido (chatton)
-ej	ĉevalejo (écurie)	ŝafejo (bergerie)	kokejo (poulailler)	katejo (?)

TAB. 2 : Dans la construction de mots d'animaux, la régularité de l'espéranto permet de limiter la quantité de vocabulaire à apprendre.

de la régularité de l'espéranto dans la fabrication de son lexique.

4.5 Syntaxe

La cinquième et avant-dernière notion fait appel à la syntaxe. Le petit Grévisse définit la syntaxe comme "l'ensemble des règles qui concernent le rôle et les relations des mots dans la phrase". L'étude syntaxique vise donc à repérer le sujet, verbe, complément et comprendre comment ils donnent le sens à la phrase. Étudions la phrase suivante :

"L'élève studieux apprend rapidement les mathématiques."

L'étude syntaxique nécessite donc d'extraire les éléments de la phrase. Il faudra repérer le verbe (apprend) avant de trouver le sujet. Qui apprend ? L'élève studieux. Il y a déjà ici une difficulté pour reconnaître que le sujet est formé de deux mots. Il faut ensuite comprendre le rôle des mots "rapidement" et "mathématique" pour les identifier comme adverbe et complément d'objet direct. Un aménagement pour dyslexiques est d'utiliser des codes couleur pour identifier les sujets, verbes, compléments,... mais cela implique de mémoriser ce code couleur et d'en comprendre le sens. Bon nombre d'élèves se souviennent des groupes bleus et verts, mais combien ont gardé la relation avec les compléments d'objets directs et indirects ?

La facilité de l'espéranto réside dans le fait que les mots sont facilement identifiables. Le code couleur est superflu car les affixes jouent ce rôle. Reprenons la précédente phrase en espéranto.

"La studema knabo rapide lernis matematikon."

"La" est l'article défini. "studema" finit par l'affixe "-a", c'est donc un adjectif. "knabo" est un nom, car il finit par la lettre "-o". Nous identifions donc "La studema knabo"

(l'élève studieux) comme une unité syntaxique, en l'occurrence le sujet car il n'est pas à l'accusatif. Essayons ensuite de trouver le verbe. Les verbes conjugués finissent par "-as" au présent, "-is" au passé et "-os" au futur. Nous trouvons donc "lernis", le verbe étudier conjugué au passé. Qu'est ce mot "rapide" entre le sujet et le verbe? Tous les mots finissant par "-e" sont des adverbes, ils qualifient le verbe. Finissons avec le mot "matematikon". La lettre "-n" indique que le mot est à l'accusatif, donc "-on" signifie que c'est un nom ("-o") à l'accusatif ("-n") et donc complément d'objet direct. En espéranto, l'habillage des mots indique clairement leur fonction.

4.6 Sémantique

Le petit Grévisse définit la sémantique comme "la science des significations des mots". La mémoire sémantique est le stockage dans le cerveau de la signification des mots. Un élève dyslexique peut avoir un déficit dans l'acquisition ou la mobilisation de cette mémoire. Voyant un dessin de chaise il pourra lui donner le nom de "fauteuil", ces deux mots étant sémantiquement proches. La rééducation du système sémantique travaille sur l'entraînement de cette mémoire en groupant des items sémantiquement proches. Durant quelques séances, l'élève présentant des troubles dyslexiques va apprendre des fruits, puis il s'attaque à des véhicules, et ainsi de suite, lui permettant construire sa mémoire sémantique.

L'espéranto permet ici de travailler la mémoire sémantique grâce à ce que l'on aura appris avec la morphologie des mots. Par exemple, le groupe des outils est défini par l'usage du suffixe "-il". Une voiture est un outil pour se déplacer. En espéranto, il pourra se dire "veturilo", qui signifie textuellement se déplacer (veturi) outil (ilo). En pensant à un objet, on pourra construire le mot correspondant selon son utilité (couteau → tranĉilo, marteau → rompilo, ...). Le groupe sémantique des outils est ici clair.

De plus, l'espéranto est une langue agglomérante. Cela signifie que l'on peut coller deux racines afin de créer un nouveau mot. "Chaise" se dit en espéranto "seĝo". Le fauteuil est un objet sémantiquement proche de la chaise. Il ne se différencie que par la présence d'accoudoir. En espéranto, on traduit fauteuil par "brakseĝo", donc une chaise avec des bras. Le mot "brakseĝo" identifie donc sans ambiguïté la différence et aide au travail de la mémoire sémantique. Le premier avantage de cette manière de construire les mots est la limitation du vocabulaire à apprendre. Un autre avantage est ici évident. Il permet de

grouper les objets sémantiquement proche en les distinguant par leurs différences.

Cette approche ajoutera un outil permettant à l'élève de se rendre compte des différences entre les objets sémantiquement proches.

4.7 Confiance

Un point central dans la rééducation est le sentiment de confiance qu'a l'élève en ses capacités. Le travail fait en cabinet de logopédie pourra être concrétisé en classe. La régularité de l'espéranto renforce cette confiance en ne faisant pas trébucher l'élève sur une exception. Il pourra jouer librement avec les outils qui lui sont donnés et expérimenter la réussite dans le domaine des langues. Cette confiance retrouvée dans l'apprentissage des langues, il pourra se confronter, plus serein, à de nouvelles difficultés comme les irrégularités ou les exceptions.

4.8 Transfert

L'utilisation de ces différentes notions dans la langue maternelle, irrégulière, pourrait se faire de manière naturelle, mais avec quelle efficacité ? Un travail de transfert, guidé par les enseignant, serait opportun. Les enseignants pourraient, par exemple, s'appuyer sur l'espéranto pour introduire de nouvelles notions.

Une étude spécifique permettrait de proposer des méthodes de transfert et d'évaluer leur efficacité.

5 Espéranto et les autres

Dans le chapitre précédent, nous avons étudié comment l'espéranto peut aider à travailler les notions nécessaires à la réadaptation des élèves présentant des troubles dyslexiques. Pour justifier l'utilisation de l'espéranto à l'école, il faut que les autres élèves puissent aussi y trouver un avantage.

Dans l'introduction, nous avons mentionné l'importance de la population étrangère dans nos classes, ainsi que relevé des indices de leurs difficultés à l'école. Ces élèves doivent apprendre le français, qui est une langue étrangère pour bon nombre d'entre eux. Ajouter l'espéranto, une nouvelle langue étrangère, ne serait-ce pas contre-productif pour ces élèves ?

Notre pays est déjà quadrilingue avec l'allemand, le français, l'italien et le romanche. Nos élèves doivent apprendre une langue nationale en plus de la langue locale ainsi que l'anglais. Ajouter une langue de plus, l'espéranto, ne serait-ce pas également contre-productif pour tous les élèves francophones ?

5.1 La valeur propédeutique de l'espéranto

La valeur propédeutique d'une langue est sa capacité à aider l'apprentissage d'une autre langue.

Une expérience intéressante a eu lieu en Allemagne, à l'institut de cybernétique de l'université de Paderborn, dans les années 1990 (Selten & G. Frank, 2005). Dans cette étude, la valeur propédeutique de l'espéranto a été testée chez des élèves de langue allemande apprenant l'anglais. L'étude portait sur l'avantage que peut offrir la connaissance préalable de l'espéranto sur l'apprentissage d'une autre langue. Un groupe d'élèves a étudié l'anglais durant 5 ans et un autre groupe a étudié l'espéranto durant 2 ans, puis l'anglais durant 3 ans. Il s'est avéré qu'à la fin de l'étude, le groupe des élèves ayant appris l'espéranto avant l'anglais maîtrisent mieux l'anglais que le groupe ayant appris uniquement l'anglais.

Une seconde expérience a été réalisée en Australie, à la faculté d'éducation de l'Université de Monash (Bishop & Clayton, 1997). Trois hypothèses ont été testées ...

- L'apprentissage d'une seconde langue a un effet positif sur l'apprentissage d'une troisième, quel que soit cette seconde langue.
- L'apprentissage de l'espéranto n'a de bénéfice que pour l'apprentissage d'une langue européenne.
- L'apprentissage de l'espéranto a des effets bénéfiques pour l'apprentissage de n'importe quelle autre langue.

La première phase de l'étude se déroule en classe primaire. Durant une année, 3 écoles ont enseigné l'espéranto, 3 écoles ont enseigné une langue européenne et 2 écoles une langue asiatique. Les élèves ont ensuite gagné le secondaire sans que leurs nouveaux enseignants ne soient au courant du groupe auquel les élèves appartenaient. Durant le secondaire l'espéranto n'est plus enseigné, à la faveur d'autres langues. Un sondage mesurant la

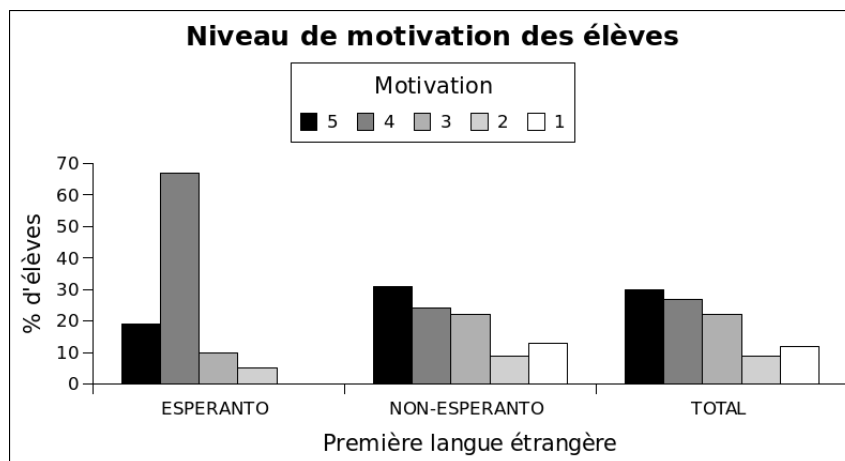


FIG. 3 : Sondage sur le niveau de motivation des élèves effectué chez les enseignant de langue en secondaire. L'échelle est graduée de très motivé (5) à pas du tout motivé (1). Adapté de Bishop et Clayton (1997)

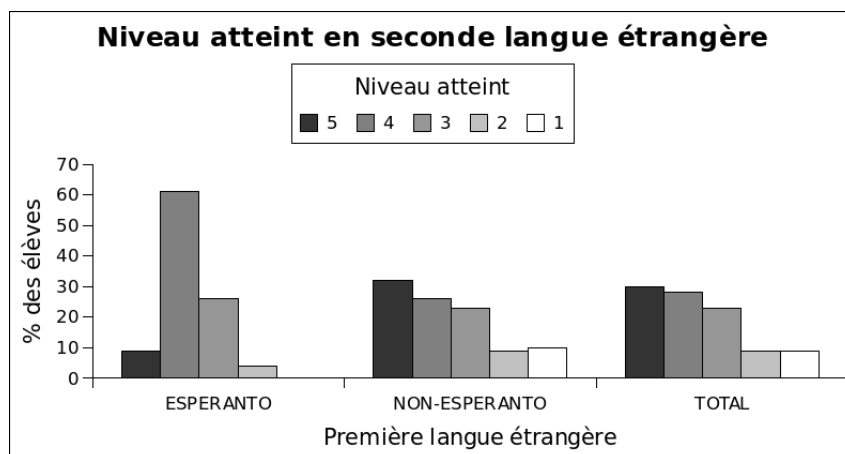


FIG. 4 : Sondage sur le niveau atteint dans la deuxième langue étrangère en école secondaire. Les enseignant sondés n'étaient pas au courant de l'appartenance au groupe espéranto ou non des élèves. L'échelle vas de très bonnes compétences (5) à très mauvaises compétences (1). Adapté de Bishop et Clayton (1997)

motivation (figure 3) a montré que tous les élèves ayant appris l'espéranto comme première langue étrangère ont de la motivation à apprendre une langue étrangère, contrairement aux autres. L'étude montre aussi que les élèves ayant appris l'espéranto atteignent de meilleurs résultats dans leurs niveaux d'apprentissages et leurs capacités orales que les autres (figure 4). Cette étude montre ainsi que l'apprentissage de l'espéranto est bénéfique pour l'apprentissage de n'importe quelle autre langue, incluant les langues asiatiques. D'autres études ont été effectuées, plus ou moins sérieusement. Le lecteur intéressé peut se référer à un article wikipedia traitant ce sujet ("Valeur propédeutique de l'espéranto", 2014).

L'école Freinet est sensible aux valeurs pédagogiques de l'espéranto. Un numéro spéciale du "Nouvel éducateur" traite de l'utilité de l'espéranto dans l'éducation (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, 1991). Selon eux une grande valeur de l'espéranto est sa sensibilisation à d'autres structures. En correspondant avec des cultures différentes, l'élève découvre de nouvelles façons de construire une phrase. Un francophone écrira : "Mi manĝas ĉokoladon" alors qu'un correspondant pourra écrire "Mi ĉokoladon manĝas". Il se familiarisera aussi à des racines étrangères : la racine de kolbaso (saucisse) vient du macédonien, celle de spegulo (miroir) vient de l'allemand. L'espéranto aidera ainsi à la prise de distance de sa langue maternelle.

La revue "Le nouvel éducateur" (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, 1991) de l'école Freinet analyse aussi d'autres valeurs propédeutiques de l'espéranto.

- La régularité et la logique de l'espéranto permet l'expérience de la réussite immédiate. Selon C.Freinet : "Il ne pourrait y avoir de persévérance sans amorce de réussite."
- La souplesse de la construction élimine les blocages. Pour bois de pin on pourra dire "arbaro da pinoj" ou "pinarbaroj" indifféremment.
- Une meilleure connaissance de sa langue maternelle par
 - la découverte de sens (champignon = fungo → fongicide, fongique). Ici, l'espéranto joue le rôle de l'apprentissage du latin-grec.
 - les repères d'orthographe (le chat est blanc et noir → la kato **estas** blanka **kaj** nigra).
 - des distinctions grammaticale : "mi esperas **ke** vi venos morgaŭ" et "mi legas la libron **kiun** vi donis al mi". Le "ke" correspond au "que" relatif et le "kiun" au "que" pronomial. S'il y a confusion dans la langue maternelle, cela sera apparent en espéranto et pourra être corrigé.

5.2 L'espéranto et l'allemand

L'apprentissage de l'allemand peut être facilité grâce à une connaissance préalable de l'espéranto. L'allemand est formé de mots composés, de manière moins régulière, mais similaire à l'espéranto.

La figure 2 en page 8 illustre la construction d'une multitude de mots partant d'une seule racine. Attardons-nous sur le mot "antaŭlegi". En français, il signifie littéralement "lire devant", ou "lire à un auditoire". La traduction allemande "vorlesen" est construite sur les mêmes bases que l'espéranto. On peut y voir la même similarité avec le mot "tralegi" qui se traduit par "durchlesen" en allemand et "lire de bout en bout" en français.

L'accusatif est aussi similaire entre l'espéranto et l'allemand. L'accusatif en espéranto est marquée par la lettre "n" et se met aux compléments d'objets directes ou pour marquer les déplacements. En espéranto, nous dirions "La kato saltas sur la tablo" si le chat est sur la table et saute, mais "La kato saltas sur la tablon" si le chat est à côté de la table et saute dessus.

5.3 L'espéranto et l'école

Quelles compétences peuvent être acquises par l'apprentissage de l'espéranto en dehors de la l'apprentissage des langue? Loin de se cantonner uniquement à la linguistique, l'apprentissage de l'espéranto apporte des compétences qui peuvent être utile dans d'autres disciplines scolaires.

- L'esprit d'observation. L'exercice sémantique consiste à décortiquer les mots afin d'en déduire le sens. La figure 2 en page 8 montre comment on peut déduire le sens d'un mot avec peu d'éléments.
- L'esprit de synthèse. Pour traduire un mot comme "destrier" en espéranto, il peut suffire d'ouvrir un dictionnaire français-espéranto. Mais on peut faire l'exercice en utilisant un lexique simplifié nécessitant de comprendre le mot afin de le reconstruire : "destrier" → "cheval de guerre" → "batalĉevalo". On s'attardera donc sur la compréhension du mot français. Partant de la définition du mot "destrier", il faut en extraire l'essence, synthétiser, afin de reconstruire le mot en espéranto.
- L'esprit logique. Grâce aux règles logiques de l'espéranto cette compétence est travaillée en continu lors de traductions ou d'expressions orales.
- Créativité. La structure agglomérante de l'espéranto permet de créer ses propres mots selon le sens que l'on veut y donner.

6 Conclusion

Nous sommes dans un monde pluriel. Les origines, les capacités, les besoins, les intérêts sont différents d'un élève à l'autre. L'école se doit d'inclure tous les enfants en acceptant leur différences et en promouvant le respect de chacun.

Dans ce mémoire, je me suis d'abord concentré sur l'intégration des élèves dyslexiques car ils représentent, si l'on compte la dyslexie légère, une part importante des élèves. Je suis parti de la constatation que ces élèves, en plus de fournir davantage d'efforts pour effectuer le même travail que leurs camarades, doivent s'astreindre à des séances de logopédie. Un élève allophone sera dans une situation similaire. Il doit fournir plus d'efforts pour comprendre une langue qui n'est pas la sienne, et doit apprendre cette langue en dehors des cours.

L'apprentissage de l'espéranto permet de travailler en classe ce que l'élève présentant des troubles dyslexiques travaille en cabinet de logopédie. Le but n'est pas de remplacer les logopédistes, mais de donner des outils supplémentaires pour que les effets du trouble dyslexique s'atténuent plus vite. Plus que des outils, l'espéranto permet de redonner confiance à l'élève en lui permettant d'expérimenter la réussite dans le domaine des langues dans le cadre scolaire. L'apprentissage de l'espéranto pourrait donc s'avérer bénéfique aux élèves dyslexiques.

L'espéranto est une langue cohérente et facile à apprendre. 1 année d'apprentissage d'espéranto est équivalent à 10 ans d'étude de l'anglais ou de l'allemand. En plus d'être facile à apprendre, son apprentissage renforce la connaissance de sa propre langue et facilite celle des autres, elle a aussi une forte valeur propédeutique. Apprendre l'espéranto permet d'accélérer l'étude de l'allemand ou de l'anglais. L'apprentissage de l'anglais est plus efficace en étudiant 2 ans l'espéranto suivi de 3 ans d'anglais qu'en étudiant durant 5 ans l'anglais. L'apprentissage de l'espéranto est donc bénéfique à tous les élèves. Le français étant une langue seconde pour les élèves allophones, on peut supposer un effet similaire pour les élèves allophones sur l'apprentissage du français.

Connaître cette langue permet d'accéder plus facilement aux autres langues. Sa connaissance promeut la diversité linguistique si chère à notre patrie. Bien sûr, on pourrait conclure que s'il est si efficace d'apprendre cette langue, elle pourrait être utile pour des échanges internationaux. En effet, elle est déjà utilisée avec succès dans ce but. Cependant, l'anglais est déjà bien implanté et utilisé avec plus ou moins de succès. D'autres ont déjà analysé

en profondeur les avantages et désavantages de l'utilisation de l'anglais ou de l'espéranto (Piron, 1994).

Le but de l'espéranto décrit dans le présent mémoire n'est donc pas de remplacer telle ou telle langue, mais de jouer le rôle de levier. L'espéranto, plutôt que jouer le rôle de concurrent face à l'anglais, facilite son apprentissage. Une connaissance préalable de l'espéranto rend plus efficace l'apprentissage de l'anglais et de l'allemand.

Un point qui n'a que peu été traité dans ce mémoire consiste au transfert des acquis. Comment peut se faire le transfert des compétences acquises grâce à l'espéranto dans les autres branches scolaires ? Prendre appuis sur l'espéranto pour introduire l'accusatif et le datif en allemand serait-il efficace ? Prendre comme référence des mots espérantophones dont la racine est originaire de la langue étudiée pourrait-il aider les élèves ? Les autres matières, comme les mathématiques, plus éloignées de la linguistique, peuvent-elles aussi en tirer parti ? Autant de questions qui demandent une étude approfondie. Un travail futur devrait ainsi faire le lien entre les compétences acquises durant l'apprentissage de l'espéranto et les autres disciplines scolaires.

Références

- AgoraVox. (2008). *La dyslexie et les langues étrangères*. Récupérée 20 mars 2014, à partir de <http://www.agoravox.fr/tribune-libre/article/la-dyslexie-et-les-langues-38209>
- Bishop, A. J. & Clayton, V. (1997). Ekparoli project report 1994-1997. *Retirado de October, 28*, 2013.
- Bruzea, L. (1998). *La méthode ems*. Centre canadien de la dyslexie (CDC) Inc. Récupérée à partir de http://www.dyslexiaassociation.ca/francais/files/ems_f.pdf
- Bureau des statistiques de l'État de Vaud. (2013, décembre 23). Définitions enseignement spécialisé. Récupérée 30 mai 2013, à partir de <http://www.scris.vd.ch/Default.aspx?DocID=7791&DomId=2512&print=1>
- Dahl, H. (2012). Disleksio kaj esperanto. *Esperanto revuo*, 1254(1), 12–13.
- Département de l'instruction publique de genève. (2013, octobre 9). L'élève dyslexique / dysorthographique et l'apprentissage d'une langue étrangère. Récupérée 30 mai 2014, à partir de <http://edu.ge.ch/beph/spip.php?article122>
- Droits fondamentaux, C. H. (2004). Rs 151.3. Récupérée à partir de <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/index.html>
- Hutterli, S., Coste, D., Elmiger, D., Eriksson, B., Lenz, P., Stotz, D., ... Zappatore, D. (2012). Coordination de l'enseignement des langues en suisse : état des lieux, développements, perspectives. *Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique*. Récupérée à partir de edudoc.ch/record/106281/files/Stub34B_f.pdf
- Institut Coopératif de l'École Moderne, I. (1991, octobre). Le droit à l'éducation directe par l'espéranto. *Le nouvel éducateur*, 229, 1–24.
- Joguin, J. (2003, novembre 1). *Parlons espéranto* (Édition : 2e éd. rev. et corr). Paris ; Montréal ; Budapest etc : Editions L'Harmattan.
- Messoudi, O. & Marlière, G. (2008, octobre 13). *Intégration scolaire d'un élève dyslexique*. ASPH, belgique. Récupérée à partir de <http://www.dysmoitout.org/pratique/documents/Dyslexie-integration-scolaire.pdf>
- Valeur propédeutique de l'espéranto*. (2014, juin 9), In *Wikipédia*. Page Version ID : 101061433. Récupérée 10 mars 2014, à partir de http://fr.wikipedia.org/wiki/Valeur_prop%C3%A9deutique_de_l'esp%C3%A9ranto
- Piron, C. (1994). *Le défi des langues - du gâchis au bon sens*. Paris : L'Harmattan.

- Psychologue.net. (2013). L'apprentissage d'une langue par les dyslexiques : pourquoi pas l'espéranto? Récupérée à partir de <http://www.psychologue.net/articles/lapprentissage-dune-langue-par-les-dyslexiques-pourquoi-pas-lesperanto>
- Ryser, M. & von Erlach, E. (2007). *Mosaïque de l'éducation en suisse*. Office fédéral de la statistique (OFS). Récupérée à partir de <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/22/publ.Document.100202.pdf>
- Selten, R. & G. Frank, H. (2005). *Für zweisprachigkeit in europa - por dulingveco en europa*. Paderborn : IFB Verlag.
- Service cantonal de recherche et d'information statistiques, Vaud. (2005). Enseignement spécialisé pour élèves particuliers. *Numerus, courrier statistique*, 22(4). Récupérée à partir de http://www.scris.vd.ch/Data_Dir/ElementsDir/6565/1/F/Numerus-04-2005_Enseignement%20specialise.pdf
- Zamenhof, L. L. (1913). *Fundamento de esperanto : Universala vortaro de la lingvo internacia Esperanto. IIIa parto*. Hachette et Cie.
- Ziegler, J. C., Perry, C., Ma-Wyatt, A., Ladner, D. & Schulte-Körne, G. (2003). Developmental dyslexia in different languages : language-specific or universal? *Journal of experimental child psychology*, 86(3), 169–193. Récupérée 30 mai 2014, à partir de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022096503001395>

Résumé

L'intégration scolaire vise à donner la chance à tous les élèves, présentant des handicaps ou non, de langue maternelle francophone ou non, de suivre une scolarité normale.

Dans ce mémoire, nous allons traiter de la situation et de la problématique de l'intégration scolaire et décrire en quoi l'espéranto peut apporter sa pierre à l'édifice. Les élèves présentant des troubles dyslexiques formant une grande proportion des élèves de nos classes, ce mémoire se concentre sur les effets de l'espéranto sur les troubles de la dyslexie. Les exercices de réadaptation effectués dans le cabinet de logopédie par l'élève présentant des troubles de la dyslexie peuvent être repris naturellement par l'exercice de l'espéranto dans les salles de classes par tous les élèves.

Les bénéfices de l'espéranto, loin de se cantonner aux seuls élèves présentant des troubles de la dyslexie, peuvent aussi profiter aux élèves allophones ainsi qu'à tous les élèves présents dans les salles de classes. La valeur propédeutique de l'espéranto permet à tous les élèves d'améliorer l'efficacité de leur apprentissage dans les langues. En Suisse tout particulièrement, l'allemand pourra être plus efficacement appris en ayant un préalable en espéranto. Plus généralement, l'apprentissage de l'anglais, langue internationale, est facilité par la connaissance de l'espéranto.

Mots-clés : intégration, dyslexie, espéranto, langue, diversité